

EDUCAR EN LA LIBERTAD Y LA RESPONSABILIDAD. UNA TAREA COMPLEJA

Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

Fechas de recepción y aceptación: 20 de junio de 2012, 11 de julio de 2012

Resumen: En este artículo, mostramos que la libertad, la condición y el fruto de la autonomía, no es una ilusión ni una ficción; es posible hablar de ella porque hay fenómenos de libertad en el ser humano. Educar en la libertad y la responsabilidad es, finalmente, dentro de los márgenes posibles, facilitar de la mejor manera la construcción de las identidades, la realización de los innumerables proyectos de vida posibles, ligados al proyecto social y político que los une. En una etapa histórica articulante entre un mundo moderno, propio de una sociedad productiva, y un mundo posmoderno, vinculado a la sociedad de consumo de ahora, tenemos un desafío crucial: hallar un sentido propicio a la educación para la libertad y la responsabilidad en los actuales contextos socioculturales. En suma, estamos en busca de orientaciones pedagógicas renovadas y renovadoras a la altura de nuestro tiempo. En este sentido y, con todas las limitaciones y precauciones necesarias, asumiendo el sabio legado crítico posmoderno sobre la ambigüedad de la realidad, se aportan algunas posibles líneas pedagógicas generales de acción, centrándonos por último en la dimensión ética.

Palabras clave: libertad, responsabilidad, autonomía, identidad, persona, teoría de la educación.

Abstract: In this article, we show that freedom, status and result of the autonomy is not an illusion or a fiction. It is possible to speak of freedom because there are phenomena of freedom in human beings. Educating for freedom and responsibility is, ultimately, within the range possible, provide the best way to build identities, for the realization of



many projects possible life, coupled with social and public project that links them. In a historical period, between the modern world, characteristic of a productive society, and a postmodern world, linked to the consumer society, we have a crucial challenge: finding a way conducive to education for freedom and responsibility in the current social and cultural contexts. In short, we are looking for educational guidance and innovative renewed, at the height of our time. In this regard, and with all the limitations and precautions, assuming the critical legacy postmodern sage on the ambiguity of reality, provides some general education possible lines of action, focusing finally on the ethical dimension.

Keywords: freedom, responsibility, autonomy, identity, person, educational theory.

1. SOBRE LA LIBERTAD Y LA RESPONSABILIDAD

La vieja idea de considerar la libertad como indeterminación no se compadece muy bien con los comportamientos que se aprecian comúnmente en la realidad. Cuando se toman decisiones se toman determinaciones, o sea, decidirse es tanto como autodeterminarse. De este modo, la idea del libre albedrío conecta con la de autodeterminación más que con la de indeterminación; aunque la autodeterminación final incluya un proceso en el que puntualmente se dieron ciertos márgenes de indeterminación, en los que la causalidad interna no estaba completa y previamente determinada.

Nuestra experiencia de la libertad tiene relación con el hecho de que a menudo nos sentimos limitados, coartados. La propia naturaleza nos opone resistencia, nos presenta obstáculos a la consecución de nuestras metas y nuestras capacidades son limitadas para neutralizar sus efectos. Cuando vencemos alguno de esos obstáculos, nos experimentamos más libres, y podemos realizar actividades que antes no podíamos. Cuando nos sentimos coaccionados por otros seres humanos que nos subyugan, que amenazan nuestras posibilidades de acción, nuestra libertad queda mermada, seriamente dañada. La libertad, considerada como *falta (ausencia) de coacción*, ha caracterizado históricamente nuestra civilización. Es decir, ser libre vendría a significar *poder* hacer lo que se *quiere* sin que nadie lo impida. Asimismo, puede formularse positivamente: la libertad se da cuando uno puede fijarse sus propios fines, es decir, cuando puede *autodeterminarse*, cuando disfruta de *autonomía*. Son los conocidos conceptos propuestos por Isaiah Berlin (2004): *libertad negativa* y *libertad positiva*, respectivamente.



Ahora bien, los determinantes políticos y económicos, así como la acción de otras personas, tornan problemática la libertad de acción del ser humano¹. Incluso, hay determinaciones externas que, paradójicamente, tratan de coadyuvar a la configuración de la persona como sujeto libre, como son las diversas prácticas de crianza, adiestramiento y acción educativa, que comprenden un espectro desde menos a más coactivas. Ténganse presentes, por ejemplo, los análisis esclarecedores de Bourdieu y Passeron (1970) sobre la inclusión, en algún grado, de interferencia, coacción y aun violencia –aunque sea simbólica– en los actos educativos. Si pensamos en la dimensión social de la libertad, no es viable pensar en una ausencia absoluta de coacción, puesto que si muchos hacen todo lo que quieren, la libertad de los otros disminuye alarmantemente (Shue, 1996). Con lo que la coacción, en algún grado, parece socialmente imprescindible para proteger la igualdad de la libertad. De modo que lo realmente relevante sería la *ausencia de coacción injustificada*, o sea, de una coacción que restringe innecesariamente la libertad en lugar de protegerla.

Para John Searle (2000), entre las razones de actuar, entre las *causas* de la acción en forma de supuestos y deseos, y la acción, el *efecto* en forma de acto, se da un *vacío*, una falla, un *gap*. Este vacío Searle lo asocia al tradicional concepto de *libertad de volición* relativo a la facultad de determinar uno mismo los propios actos de voluntad, frente a la *libertad de acto*, vinculada a poder hacer lo que se quiere. Searle considera tres vacíos: en primer lugar, entre la consideración de las razones y la formación de la intención antes de la acción; a continuación, entre la intención antes de la acción y la acción misma; por último, cuando la acción dura suficiente tiempo entre el inicio y el final de la acción. Con el término *gap* se quiere poner de manifiesto que se ha roto la cadena causal, que somos libres al decidir o al formarnos nuestras intenciones puesto que las razones que tenemos no son causas suficientes. Al actuar continuamos siendo libres porque las intenciones tampoco son causas suficientes. Por último, somos libres al interrumpir una acción iniciada, porque podemos cambiar nuestras intenciones antes de que la acción llegue a su final. La libertad puede considerarse como un modo de causalidad, una causalidad interna, propiedad de la conducta autodeterminada. En esos vacíos se está manifestando nuestro yo.

Cuando asumimos la propia autonomía, o sea, cuando aceptamos que somos capaces de elaborar pensamientos que podemos explicar y de adoptar decisiones de las que podemos dar cuenta a los demás y a nosotros mismos, hablamos de *responsabilidad* (Escámez, 2008). El arco de la responsabilidad comprende desde la responsabilidad por uno mismo

¹ Stuart Mill (1859) renunció a un examen metafísico de la libertad para atender al contenido de la libertad civil, política.



a la responsabilidad por el otro, por la ciudadanía política y por la propia naturaleza (Ruiz Corbella - Escámez - Bernal - Gil, 2011).

En el marco de incertidumbre y de contingencia que caracteriza nuestra existencia, la responsabilidad por uno mismo implica tomar las riendas de nuestra propia vida, sin permitir que nada ni nadie lo haga por nosotros. No es una tarea sencilla ni obvia, sino áspera y difícil. El miedo a la libertad acecha de modo especialmente inquietante en el contexto de la sociedad de consumo actual: “Los tiranos son los que dicen: ven y dame tu libertad, yo cargo con ella, yo cargo con tu culpa y con tus elecciones, yo elegiré por ti, tú confía en mí que no necesitarás preocuparte, tú enchúfate a mí y yo seré libre por ti y cargaré con las partes malas de tu libertad, tú vivirás y yo cargaré con la responsabilidad de la culpa” (Savater, 2004: 60). No hay vida personal sin el concurso de los otros, del otro. Responsabilizarse del otro es inquirir sobre el significado de la vida social y política, interrogarse por el proyecto compartido que hace posible la vida individual y social. En este sentido, poseer el derecho a formular nuestro proyecto vital es al mismo tiempo una deuda con la sociedad, con los otros que lo hacen posible. Reconocer que hay otros involucrados en el mismo proyecto social y político nos lleva a la responsabilidad por el otro² y por la ciudadanía. La progresiva degradación del planeta por la acción del hombre ha ocasionado, como contrapunto, la demanda de una responsabilidad por la naturaleza, por una ecología que permita un desarrollo sostenible, convirtiéndose el problema medioambiental en un problema nuclearmente moral: “Necesitamos construir una nueva ética en nuestra relación con la naturaleza, dando énfasis a la mínima interferencia en los procesos naturales que sostienen todos los organismos vivos” (Ortega y Mínguez, 2001: 165).

El ínclito *principio de responsabilidad* que nos legó Hans Jonas (1994): “Obra de manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténticamente humana sobre la tierra”, abunda sobre la preocupación de preservar la vida de nuestros descendientes, frente a una naturaleza y una humanidad fragilizadas. Según Jonas, lo que nos puede salvar es una aguda conciencia de responsabilidad, puesto que los viejos principios éticos de *simultaneidad* (el imperativo ético solo afecta al presente) y de *reciprocidad* (igualdad de derechos y de deberes entre sujetos libres e iguales) no se adecuan a un mundo en el que ni la propia supervivencia se halla garantizada.

El desarrollo de la responsabilidad, en su entero y complejo proceso, nos arroja al cuidado de uno mismo, del otro, de la sociedad viva a la que pertenecemos y en la que participamos y del mundo que es nuestra casa y nos reclama de continuo más habitabi-

² Existe una pedagogía de la alteridad (Ortega, 2010) fundada en la filosofía de Lévinas, que radicaliza la responsabilidad por el otro hasta la disolución de todo planteamiento ético autorreferencial.



lidad. En este desarrollo, sostenido en nuestra capacidad de autonomía, nos configuramos, construimos nuestras vidas.

2. AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD E IDENTIDAD. EL HORIZONTE DE UNA PEDAGOGÍA DE LA IDENTIDAD

Amartya Sen (2007) considera que la principal esperanza de armonía en nuestro atormentado mundo estriba en la pluralidad de nuestras identidades, capaces, pese a todo, de cruzarse entre sí y de obrar en contra de las profundas separaciones, divisiones y resistencias culturales de todo tipo que supuestamente no es posible atravesar. La construcción de las identidades se despliega en una compleja urdimbre entre los individuos y las comunidades, entre los sujetos y las prácticas culturales en las que se ven envueltos. Estas identidades se entretejen bajo el cálido manto del reconocimiento de la persona como sujeto de derechos. Como expresó Charles Taylor (2006: 31): “Hablar de derechos universales, naturales o humanos es vincular el respeto hacia la vida y la integridad humanas con la noción de autonomía”. Una de las imágenes más hondamente ancladas en la sociedad contemporánea, proyectada por la civilización moderna, es precisamente la concepción de la sociedad configurada por portadores de derechos individuales (Tou- raine, 2009).

Se es más persona si se poseen más derechos y se tiene más autonomía si se tienen más derechos. Consecuentemente, se es más persona cuanto más autónomo se sea³. Las posibilidades de acción y su incremento reflejan la imagen de agencia personal que caracteriza a la autonomía. Pero es la propia acción autónoma la que genera una identidad personal. Mediante la realización de acciones, el sujeto adquiere su identidad. Somos aquello que hacemos. De manera que las acciones no son únicamente vía de realización, sino de definición de nuestra identidad. El enfoque identitario aporta la fundamentación ontológica al proceso, puesto que las posibilidades de acción, en última instancia, son posibilidades de ser. El sujeto, pues, es agente de sus propias acciones y, al mismo tiempo, mediante ellas va logrando su identidad, su humana condición.

Las situaciones sociales y las acciones humanas ya no pueden ser juzgadas meramente por su funcionalidad social, sino por su función en relación con la autonomía y la responsabilidad de los sujetos (Schneewind, 2009). Lo decisivo es que los nuevos actores

³ En todo caso, hay una preponderancia moral de la autonomía del sujeto ante todo tipo de derecho, grupo o sociedad, porque es ese mismo sujeto el único capaz de divisar intuiciones acerca de situaciones que, dadas por justas o convenientes, sin embargo, no lo son. Es el sujeto, su autonomía, la que nos puede enseñar a ver la realidad de otro modo (Ruiz Corbella - Escámez - Bernal - Gil, 2011).



ya no quedan restringidos a los márgenes de las normas y de los mecanismos sociales, sino que se definen en el ámbito de su configuración identitaria personal. El derecho a desarrollar la autonomía significa el derecho a desarrollar libremente el propio proyecto personal de vida que nadie puede realizar por nadie; pero, asimismo, se abre el arco de responsabilidades que conlleva el deber de humanizar nuestro propio proyecto. De este modo, podría considerarse la responsabilidad como elemento incardinado en la propia autonomía⁴. Esta conceptualización exige, por tanto, el cuidado de la responsabilidad (Escámez - Gil, 2001), junto al pleno despliegue de las posibilidades de formulación de los innumerables proyectos vitales posibles, vinculados al proyecto social y político que los une. De estos presupuestos teóricos se infiere la necesidad de proclamar una nueva narrativa pedagógica centrada en la identidad (Bernal, 2011).

2.1. *Elementos para una pedagogía de la identidad*

La tarea de educar se revela aquí como esencial, puesto que desde, en y por ella puede coadyuvarse a cada sujeto a que despliegue su potencialidad mediante un complejo proceso de autoconciencia y de autodeterminación, de personalización significativa.

Una pedagogía para la autonomía y la responsabilidad precisa una resignificación cultural y una reorganización profunda. Se hace preciso, ante la crisis de la transmisión cultural en las instituciones educativas, una reconsideración de los contenidos culturales (Bolívar, 2008), recomponiéndolos y reorganizándolos de modo que las nuevas generaciones dispongan de una cultura que les facilite el hallazgo de sentido en el mundo y les proporcione medios para el logro de comportamientos éticos y cívicos, a través de los que puedan ejercer su autonomía y asumir su responsabilidad como agencias personales. Las nuevas mediaciones técnicas y el progreso científico constituyen elementos capitales de esa necesaria resignificación cultural. Como ha insistido hasta el hastío Morin (2001), precisamos una reforma *paradigmática* y no *programática*, que afecta a nuestra propia aptitud para organizar el conocimiento. Sospechamos que el probable éxito de esta reforma se hallará ligado a nuestra capacidad para vincular las posibilidades narrativas de todo el conocimiento a la cohesión cultural, ya que como manifestara Stenhouse (1984) (refiriéndose a los profesores), sobresalientes son aquellos capaces de transformar el proceso de instrucción en la aventura de la educación. Por lo demás, esta resignificación cultural requiere un inteligente replanteamiento de los espacios y los tiempos edu-

⁴ Incardinada o sobrevenida, no es posible desarrollar humanamente un proyecto autónomo de vida sin asumir al mismo tiempo las responsabilidades que este contrae.



cativos, en unos contextos sociales y culturales definitivamente alejados de los cuadros establecidos por la modernidad.

Se nos presentan nuevos caminos para la educación en y para la libertad y la responsabilidad, pero debemos tener presente que es la propia estructura social y las propias dinámicas de los actores en los procesos formativos las que acaban por determinar el poder emancipador, liberador y configuradoramente ético-cívico de estas nuevas vías. Por lo demás, seguimos dependiendo de la reorganización de un factor cada vez más determinante: el tiempo. Esa realidad última que, en cuanto nuestra vida coincide con nuestra conciencia, como dijera Antonio Machado, se muestra rebelde al conjuro de la lógica, irreductible, inevitable, fatal: “Vivir es devorar tiempo: esperar; y por muy trascendente que quiera ser nuestra espera, siempre será espera de seguir esperando” (1982: 36). La educación es tiempo (Bauman, 2007) y hay que meditar profundamente por el sentido de todas las prácticas educacionales en contextos temporales más ajustados a sus exigencias.

2.2. Posibles líneas de acción

Una pedagogía para la autonomía y la responsabilidad trata de concretarse en una serie de líneas de acción propuestas desde la asunción de ciertos márgenes de libertad, desde el necesario contacto con la realidad y desde los mecanismos de individualización y cooperación necesarios para su desarrollo. En este sentido, podríamos enumerar algunas grandes líneas de acción que encierran asimismo diferentes posibilidades estratégicas y metodológicas:

- a) *Pensamiento*. El desarrollo de una mente activa es un aspecto básico para la construcción autónoma de la identidad. El desarrollo del pensamiento conlleva actividad espontánea, aptitud para el descubrimiento y la investigación, inquietud intelectual, juicio crítico y capacidad de resolución de problemas. En última instancia, se trata de activar la libertad de pensamiento.
- b) *Individualización*. Con este proceso se alude al proceso de autodeterminación posible de cada persona. Alude a la elección que ha de realizar cada sujeto para la construcción de su identidad, puesto que esta ya no viene dada. La comprensión de uno mismo y del mundo son imprescindibles para esta compleja labor de reflexividad, que más que un derecho se convierte en un deber. Por otra parte, dada su contingencia y aun precariedad, se requiere disponer de flexibilidad mental y creatividad para adaptarse a una realidad cambiante y para innovar maneras de vivir.



- c) *Afrontamiento y bienestar*. La construcción de la autonomía y de la responsabilidad requiere una cierta *sabiduría emocional*. Distintas áreas de la educación emocional contribuyen al equilibrio afectivo necesario para un desarrollo efectivo del sujeto (autoconocimiento emocional, reconocimiento de los sentimientos de los otros, autoestima, práctica de relaciones empáticas, etc.). Particularmente importante nos parece el cuidado de la conducta activa, tanto reactiva como adaptativa, ante la adversidad (afrontamiento), atendiendo a una cierta *formación temprana en la contrariedad* y en el esfuerzo. Asimismo, es igualmente importante ahondar en el bienestar a través de la experiencia felicitaria del propio proceso educativo, hallando sentido autotélicamente.
- d) *Ética y compromiso cívico*. La dimensión moral conforma el núcleo de la configuración humanizadora de la autonomía. Las posibilidades de crecimiento autónomo son directamente proporcionales a la calidad de los criterios humanizadores con los que el sujeto construye sus procesos identitarios. Se trata de desarrollar las capacidades sociomorales que hagan posible la reflexión y la acción moral autónomas y, al mismo tiempo, suscitar el compromiso cívico que manifieste las posibilidades de la acción y la transformación social.
- e) *Emprendimiento*. En los distintos ámbitos sociales, se demandan individuos con notables niveles de autogestión, de responsabilidad y de compromiso; pero igualmente con capacidad de innovar y de emprender. El desarrollo de la iniciativa personal se vincula en los contextos actuales de trabajo a la capacidad emprendedora, a los recursos adquiridos para planificar y liderar proyectos en entornos dinámicos y cambiantes. Se trata de una exigencia generalizada, no restringida a determinados grupos privilegiados. El emprendimiento trata de generar un sentido de autonomía que permite afrontar los difíciles retos del mundo laboral y, últimamente, se encuentra vinculado al bienestar social y no meramente al ámbito estrictamente productivo.
- f) *Cooperación y participación*. Se precisa diseñar ambientes educativos más libres para facilitar la participación de los jóvenes, favoreciendo la cooperación entre iguales para propiciar procesos empáticos y superadores de perspectivas opuestas. El desarrollo de la autonomía implica una dimensión de responsabilidad que conlleva la integración en un proyecto social compartido. La interacción entre sujetos que buscan metas compartidas enriquece a todos y a cada uno de ellos, adoptándose por cada individuo nuevos puntos de vista que integran los enfoques de los otros. La cooperación y la participación, en sus diversas manifestaciones, están en los cimientos de la propia autonomía.

3. EDUCAR EN Y PARA LA LIBERTAD Y LA RESPONSABILIDAD.

UN VIEJO DESAFÍO MORAL EN UN CONTEXTO NUEVO

Cualquier propuesta pedagógica está necesariamente transida de incertidumbre y sujeta a las inevitables contingencias contextuales. Es una de las lecciones que hemos debido aprender de la crítica posmoderna. De modo que, en este sentido, cualquier formulación estratégica no deja de tener un cierto carácter ficticio, puesto que no hay solución universalmente válida. Todo debe ser examinado en su circunstancia concreta, en el magma desde el que se elabora cualquier proceso formativo. Nuestra capacidad de determinación, dentro de los marcos de complejidad reconocidos, no ha crecido paralelamente a nuestra capacidad de formular diagnósticos progresivamente más precisos.

Vivimos a menudo bajo un sentimiento de impotencia, de pesimismo, de desánimo, cuando no de angustia. Es como encontrarse en un callejón sin salida. Hemos descubierto no poco sobre la naturaleza humana, sobre la cultura y sus concreciones multicolores, pero al mismo tiempo no hemos encontrado vías de superación tras de ese mejor conocimiento de los problemas, de las cuestiones que cotidianamente más nos preocupan, nos aturden y hasta nos aturullan. Conforme las sociedades se han tornado más complejas y menos dogmáticas, hemos ido teniendo menos seguridad en lo que creemos que tenemos que hacer, en dilucidar si estamos o no en lo correcto. ¿Qué podemos esperar hoy de la educación? ¿Qué podemos exigir a la acción educadora moral?

Con frecuencia oímos cargar contra la escuela, contra el sistema educativo (formal), como si ahí se encontrara el origen de todos los males que nos atormentan. Pero en el mundo actual la escuela no puede asumir toda la preocupación y ocupación educacionales. Los problemas educativos son de toda la sociedad y es toda ella la que ha de comprometerse en la búsqueda de soluciones pertinentes y adecuadas. En el fondo, hay una grave desorientación sobre el propósito final de la educación (Camps, 2008). ¿Qué queremos conseguir con la influencia educadora? ¿Qué preocupación prioritaria existe realmente en los distintos niveles sociales de concreción de la acción educativa moral? Es algo asumido generalizadamente que la educación es un poderoso instrumento de desarrollo socioeconómico y así se traslada, pertinazmente, desde los ámbitos políticos y empresariales al conjunto de la sociedad. En tiempos de crisis económica, con lacras sociales como el paro y la falta de perspectiva ocupacional para grandes sectores de la población, esta dimensión se refuerza casi hasta el paroxismo. Mientras tanto, los problemas de violencia, de xenofobia, de falta de civismo elemental, de múltiples adicciones y alienaciones consecuentes, de falta de participación ciudadana, de desestructuración social, etc., nos acosan por todas partes y nos dejan sumidos más a menudo de lo deseable entre la perplejidad y la desolación, entre el caos y el sentimiento de ineficacia social. Todo este cúmulo de problemas nos marca un referente distinto, nos recuerda que



la educación es algo más que un poderoso instrumento de desarrollo socioeconómico, nos envía señales de alarma sobre la desatención hacia los aspectos más profundos de la condición humana. En este territorio laberíntico se hallan las cuestiones relativas a la educación para la autonomía y la responsabilidad.

Si creemos que es mejor que haya personas trabajadoras a que no las haya, participativas que indolentes, respetuosas que irrespetuosas, capaces de defender los derechos humanos a que no, habría que considerar que hay algún conjunto de valores que debe ser transmitido a las nuevas generaciones. Indefectiblemente, la educación es un proceso de socialización y de individualización, o viceversa. El desaparecido filósofo norteamericano Richard Rorty (2000), nada sospechoso de autoritario, nos decía que sin socialización no puede haber individualización, una cierta represión precede a la autonomía, que siempre es un proceso de autocreación, algo que puede lograrse si se posee realmente la voluntad de ser autónomo. Aquí radica parte del problema que genera hoy el análisis y la puesta en práctica de una educación *para* la libertad y la responsabilidad. Obviamente, detrás de las posiciones dubitativas actuales hay una experiencia acumulada, como sabemos todos hasta trágicamente dolorosa, sobre el nefasto poder de las prácticas totalitarias y de las desgraciadas consecuencias del carácter fagocitario de las comunidades fuertes; pero ¿es esto un problema sin posibilidad de solución alguna, al menos de soluciones parciales y provisionales? ¿No podemos aspirar a la construcción de identidades personales vigorosas con vinculaciones sociales? ¿Se trata de un dilema irreconciliable: sujeto o comunidad?

Legítimamente rechazadas viejas formas autoritarias, asociadas a épocas de infausto recuerdo colectivo, toda fórmula reivindicativa de la autoridad o simplemente del esfuerzo y de la disciplina ha sufrido por lo general idéntica repulsa por apresurada asociación de ideas. En el caso español, generacionalmente, se ha producido un tránsito desde prácticas autoritarias en las que la libertad brillaba por su ausencia hasta prácticas permisivas en las que la sola presencia de normas pareciera algo moral y socialmente agresivo e injustificable. Sin embargo, los estudiosos de la educación saben que famosas teorías y prácticas permisivas no han terminado siendo precisamente, individual y socialmente, muy estimulantes –recuérdense, por ejemplo, los populares planteamientos de destacados defensores de la desescolarización (Holt, Illich, Reimer, Goodman) que podríamos encuadrar en cierta *pedagogía de la espontaneidad*, la experiencia de A. S. Neill en Summerhill, etc.–. Incluso podríamos decir que la educación *en* la libertad, aparte de encerrar no escasos componentes utópicos –Durkheim (1922) decía que la educación libre en realidad no existe–, en última instancia, puede consistir en la renuncia voluntaria a transmitir normas, pautas, costumbres, valores, ideas y creencias, por parte de un determinado agente o una determinada agencia educacional, pero, se quiera o no, se sepa o no, otras instancias terminarán realizando sus influencias, lamentablemente en



muchos casos nada deseables: “Sin normas no se educa, ni bien ni mal; sencillamente no se inculca ni enseña nada. La formación de la persona no se puede abandonar a un dejar hacer sin ninguna orientación” (Camps, 2008: 207).

El mito rousseauiano de la bondad natural del niño terminó por hacernos creer que cualquier intervención correctora o modificadora de la conducta infantil no era sino una indeseable intromisión, siempre violenta en alguna medida, en el natural despliegue de un *alma* impoluta, siempre que se halle libre de toda contaminación social. Cualquier propuesta pedagógica, de este modo, es calificada como autoritaria o *traumática* para la naturaleza infantil. Por otra parte, el consumismo de las sociedades desarrolladas no es precisamente un aliado de la tarea educadora; sus fines son otros, y sus múltiples tentáculos seductores, especialmente atractivos para las nuevas generaciones a través de la *pantallofilia* actual, no dejan de arrebatar su atención renovada y continuadamente. Al mismo tiempo, el bienestar de las sociedades más avanzadas ha conllevado una prolongación artificial de la adolescencia, en la que los jóvenes retrasan la asunción definitiva de la adultez y sus responsabilidades hasta límites insospechados en otros tiempos. De *enfermedad de nuestro tiempo* califica Francesco M. Cataluccio (2006) la inmadurez, extendida velozmente como un virus hasta convertirse en un auténtico fenómeno de masas; detrás de todo ello se encuentra el secuestro de la individualidad, el olvido de la libertad y la despreocupación por las cuestiones sociales más relevantes: “La satisfacción de las necesidades materiales a cambio del sacrificio de la libertad” (Cataluccio, 2006: 169). En la pretendida sociedad del conocimiento, en la sociedad en la que se dispone de más información y posibilidades comunicativas que nunca, en la sociedad en la que los espacios y tiempos de aprendizaje se han multiplicado como nunca se hubiese soñado, el miedo a la libertad y a la consecuente responsabilidad se ha agudizado hasta este punto (Savater, 2004). Se tiene la impresión de que muchos apartarían gustosamente de sus vidas para siempre este *cáliz* de la libertad. Una vida sin riesgos ni aventura, sin lucha ni incertidumbre, sin posibilidad de llegar a experimentar el dulce sabor de una existencia lograda, pero mansa y *segura* al abrigo del calor de la comunidad o de la familia incansablemente acogedora.

No se trata de interpretar nuestro diagnóstico como una queja nostálgica, como añoranza de tiempos pasados. En modo alguno. Nuestra época articulante, entre el viejo mundo moderno y el denominado posmoderno, nos envía signos inequívocos de progreso social. Han crecido nuestros derechos y nuestras posibilidades de elección. Ahora, más bien se trata de que podamos reorientar nuestra acción después de las lecciones que indudablemente la radical crítica posmoderna nos ha traído. Es decir, nuestro desafío es ayudar a formar personas libres y responsables, sin que esta ayuda pueda considerarse instrumento de dominación y despersonalización. Hay que enseñar a ser libre, a pensar y decidir por sí mismo; pero esto no puede hacerse en un ambiente de dominación, de



coacción ilimitada y de castigo sistemático. Por eso, es natural y recomendable que haya reservas morales en toda intervención educacional. El propio Emmanuel Lévinas, nada sospechoso de propugnar una ética autorreferencial, reivindica la soledad como contenedora de una esperanza de una unión moralmente fecundada: “La prohibición de matar no convierte el asesinato en algo imposible, aun cuando la autoridad de lo prohibido se mantenga en la mala conciencia del mal hecho” (1991: 81). Pero el escepticismo, por ilustrado que sea, tampoco contribuye a impulsar la acción humanizadora, tampoco colabora en la posible creación de un mundo mejor. La tarea educadora es imposible sin contenido, sin la transmisión de algo (Arendt, 1996), sin la enseñanza de ciertos valores en los que cree la comunidad. Evidentemente, se trata de unos contenidos sometidos al debate y la crítica permanentes, pero no puede obviarse su lugar principal en el proceso educacional, salvo que se dimita de la responsabilidad educadora respecto de las generaciones nuevas. Tal vez la cuestión radique en centrarnos más en educar *para* la libertad –aunque es imposible hacerlo si no se cultiva su ejercicio lo antes posible–, lo cual exige fundamentalmente disponer de recursos necesarios para poder ejercerla con la mayor plenitud posible llegado el momento de elegir el propio recorrido dentro del río de la vida.

Ofrecer recursos, cuantos más y de mayor calidad tanto mejor, debería ser la principal preocupación pedagógica dentro de una educación para la libertad y la responsabilidad. Estamos todos arrojados a dar forma a nuestras vidas, ya sea por propia elección o por imperativo social, por eso Zygmunt Bauman ha afirmado que somos “artistas de nuestras vidas, tanto si lo sabemos como si no, si queremos como si no y si nos gusta como si no” (2009: 151). Lejos de cualquier sombra de duda totalitaria, educar no es sino tratar de poner orden donde habría caos, organizar cosas y acontecimientos que de otro modo serían una combinación aleatoria e irregular. Educar es aumentar las probabilidades de autodeterminación de un sujeto. Educar es proporcionar los recursos posibles para que un individuo pueda forjarse, dentro de los límites posibles, su propio destino. Educar para la libertad y la responsabilidad es tratar de minimizar el impacto de lo caótico en la conducta humana, reconociendo la presencia permanente de la contingencia y de la incertidumbre, ofreciendo elementos para hallar sentido personal en el mundo de la vida. Decía Lévinas que en la soledad hay la esperanza de una unión moralmente fecundada, como hemos recordado más arriba; y aunque una esperanza no es nunca una certidumbre, como señala Bauman (2009: 130), “la incertidumbre es el hogar de la persona moral y el único terreno en el que puede brotar y florecer la moralidad”. Así, pues, la tarea de educar(se) no solo es compleja sino siempre provisional, sometida a una continua síntesis. Ofrecer recursos para tratar de disminuir el caos no significa aspirar a clausurar la vida dentro de un código o un molde concreto, puesto que aunque así erróneamente se pretendiese, la vida siempre se abre paso a través de la aleatoriedad, del

azar, de lo que, con acierto, Bauman ha llamado *accidentes*, que siempre escapan a todo plan, a toda predicción, a toda previsión humanos.

¿Qué tenemos para dar forma a nuestras vidas? Fundamentalmente, nuestro carácter, que ha sido definido por algunos como nuestro destino, puesto que como proclamara Antífonte, orador griego, el ambiente en el que se mueve la persona la mayor parte del día determina su carácter. Nos enfrentamos, dentro de nuestra circunstancia concreta, a las resistencias que ofrecen los distintos elementos, incluidos los accidentes, para tratar de grabar, no siempre con éxito y a menudo con sudor y lágrimas, nuestra propia huella. Pero, en último término, es nuestro carácter quien elige lo que hacemos. Los diferentes marcos hacen más probables unas elecciones que otras, pero siempre es el carácter quien reta estas probabilidades. La responsabilidad educativa, pues, es obvia.

A nadie se le escapa que el debate sobre la libertad y la responsabilidad encierra otro no menos candente y capital para el género humano: el de la felicidad. Aunque no se sepa muy bien en qué consiste, parece que la meta del arte de vivir puede y debe ser la felicidad. Cada persona tiene la responsabilidad de formular y realizar su propio proyecto de vida, se supone que para lograr sus propósitos, sus anhelos, sus expectativas. Dentro del ámbito ético, hay una discusión bifronte según que tal búsqueda de la felicidad se centre en el propio bienestar del sujeto o en el bienestar de otros⁵. Fuerza centrípeta o centrífuga son los términos empleados por Bauman para referirse a esta nueva y vieja encrucijada: “En resumidas cuentas, dejar suelta la propulsión centrífuga entraña riesgos incalculables; pero tampoco serviría reprimirla absolutamente para seguir en exclusiva los impulsos centrípetos. Ninguna opción es deseable sin ambigüedades, ninguna es libre de efectos secundarios aterradores y repelentes” (2009: 133).

La libertad y la responsabilidad consisten, finalmente, en poder regir la conducta por valores morales que puedan llevarnos a esa ansiada felicidad (Comte-Sponville, 2010). Se trata de conseguir una autonomía vinculada, una autonomía compatible con vinculaciones afectivas y éticas. Lo deseable es que se alcance una autonomía responsable (Bierhoff, 2002) que posibilite el pleno desarrollo del sujeto integrado socialmente.

⁵ En su *Elogio de la cortesía*, Eustaquio Barjau (2006) rememora la parábola de Shopenhauer (*Parerga und Paralipomena* 11 & 396) sobre la necesidad de la distancia, del espacio, para la cortesía: “En un gélido día de invierno unos puercoespines se apiñaban los unos a los otros para que así, dándose calor mutuamente, no se quedaran ateridos de frío. Sin embargo, no tardaron en sentir que se estaban pinchando unos a otros, lo cual hizo que volvieran a alejarse unos de otros. Luego, cuando la necesidad de calentarse los volvió a juntar, se repitió por segunda vez aquel mal, de modo que estos dos sufrimientos los estaban lanzando de un lado a otro, hasta que encontraron una distancia moderada en la que mejor podían soportar aquella situación”. A la postre, la felicidad parece estribar en una armoniosa y única satisfacción de dos grandes necesidades que han de darse en el seno de la comunidad: el bienestar y el crecimiento de nuestras posibilidades. Ni disueltos en los demás, ni desvinculados de ellos.



Tal vez una luz se nos enciende desde la neurocultura. Aquí encontramos una fuente energética para la acción educadora, aún insuficientemente explorada. Del actual conocimiento neurocientífico extraemos un aprendizaje claro, entre otros: las emociones nos mueven. Nuestros pensamientos están teñidos de emociones. No nos reconoceríamos plenamente como humanos sin las conexiones internas que se producen, dentro del complejo dinamismo cerebral, entre los lóbulos frontales y el sistema límbico (Damasio, 2010). Es imprescindible que tratemos de hallar sentido y significado a la vida, puesto que una vida sobre la que no se inquiere no merece ser vivida, como nos legara el magisterio socrático, pero la educación ha de generar el deseo, enseñar a desear lo deseable, como transmitió la doctrina platónica. Habrá que prestar atención a una adecuada educación sentimental. En este sentido, todos los sentimientos morales que nos liberan y nos hacen responsables se sitúan en el foco de nuestra principal preocupación: la compasión, la indignación, el sentimiento de la propia dignidad y de la ajena, el respeto, la vergüenza, la culpa, la seguridad, etc. Ellos pueden ser, en su apropiada medida, los mejores resortes de una genuina educación para la libertad y la responsabilidad. Se trata de hallar las fórmulas para que estos sentimientos puedan prolongarse en comportamientos éticamente dignos y aceptables. La acción nos pondrá a prueba una y otra vez (Fierro, 2002). Pero es, con todo, nuestra esperanza. Después del supuesto fracaso de estos, siempre hay tiempo para el resto de mecanismos coactivos de los que la sociedad dispone. En este punto, resuenan alentadoramente en nuestra conciencia los versos de Walt Whitman (2006: 415-417), el genial poeta norteamericano del yo y de la colectividad, en su *Canto de alegrías* (*A Song of Joys*):

Marchar erguido, con pasos vivos y elásticos,
Mirar con mirada calmada o con ojos relampagueantes,
Hablar con una voz llena y sonora, que sale de un pecho robusto,
Poner frente a mi personalidad todas las otras personalidades de la tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
BARJAU, E. (2006) *Elogio de la cortesía*. Madrid, A. Machado Libros.
BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
BAUMAN, Z. (2009) *El arte de la vida*. Barcelona, Paidós.
BERLIN, I. (2004) *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza.
BERNAL, A. (2011) "Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad" en *Educación XXI*, 14 (2): 285-302.



- BIERHOFF, H. W. (2002) *Prosocial behaviour*. Nueva York, Psychology Press, East Sussex.
- BOLÍVAR, A. (2008) *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, Aljibe.
- BOURDIEU, P. - PASSERON, J. C. (1970) *La reproduction*. París, Minuit.
- CAMPS, V. (2008) *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona, Península.
- CATALUCCIO, F. M. (2006) *Inmadurez. La enfermedad de nuestro tiempo*. Madrid, Siruela.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2010) *La felicidad, desesperadamente*. Barcelona, Paidós.
- DAMASIO, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- DURKHEIM, E. (1974) *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapire (la edición original es *Education et sociologie*, París, 1922).
- ESCÁMEZ, J. (2008) "La formación de la responsabilidad, objetivo prioritario de la educación" en TOURINÁN, J. M. (dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña, Netbiblo: 170-185.
- ESCÁMEZ, J. - GIL, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- FIERRO, A. (2002) *Personalidad, persona, acción. Un tratado de psicología*. Madrid, Alianza.
- JONAS, H. (1994) *El principio de la responsabilidad*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- LÉVINAS, E. (1991) *Ética e infinito: conversaciones con Philipe Nemo*. Madrid, A. Machado Libros.
- MACHADO, A. (1982) *Juan de Mairena*. Madrid, Espasa-Calpe (3.^a edición).
- MILL, S. (1980) *Sobre la libertad*. Madrid, Hyspamérica.
- MORIN, E. (2001) *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- ORTEGA, P. (2010) "Educar es responder a la pregunta del otro" en *Edetania*, 37: 13-31.
- ORTEGA, P. - MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- RORTY, R. (2000) *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y ética*. Barcelona, Ariel.
- RUIZ CORBELLÀ, M. - ESCÁMEZ, J. - BERNAL, A. - GIL, F. (2011) "Autonomía y responsabilidad en los contextos socioeducativos del siglo XXI". *XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona, 2011 (consulta 15 de julio del 2011 en <<http://www.ucm.es/info/site>>).
- SAVATER, F. (2004) *La libertad como destino*. Sevilla, Fundación José Manuel Lara.
- SCHNEEWIND, J. B. (2009) *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*. México, FCE.
- SEARLE, J. R. (2000) *Razones para actuar*. Oviedo, Nobel.
- SEN, A. (2007) *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires, Katz.
- SHUE, H. (1996) *Basic Rights: Subsistence, affluence and US Foreign Policy*. Nueva Jersey, Princeton.



- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TAYLOR, C. (2006) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.
- TOURAINÉ, A. (2009) *La mirada social*. Barcelona, Paidós.
- WHITMAN, W. (2006) *Hojas de hierba*. Madrid, Visor.